

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

Biologia na Prova Paraná: avanços, contradições e tensionamentos

Biology in the Paraná Exam: advances, contradictions, and tensions

Biología en el Examen de Paraná: avances, contradicciones y tensiones

Maria Eduarda Annunziato (dudaannunziato05@gmail.com)

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Brasil

<https://orcid.org/0009-0008-7328-5269>

Micheli Bordoli Amestoy (mbamestoy@uepg.br)

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5687-5311>

Mary Ângela Teixeira Brandalise (maryangela@uepg.br)

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3674-5314>

Cristiane de Fátima Budek Dias (cristianebudekdias@gmail.com)

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-0376-0905>

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os avanços, contradições e tensionamentos da Prova Paraná no ensino de Biologia e no trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, da qual participaram 29 professores de Biologia do Núcleo Regional de Ponta Grossa (Paraná) que responderam a um questionário e a uma entrevista semiestruturada. Os dados construídos foram analisados com base na Metodologia da Análise Textual Discursiva, originando-se três categorias, nas quais se revela que a Prova Paraná acarreta pressão constante e a substituição do saber científico, cultural e pedagógico por estatísticas. Na percepção dos professores, ela não se constitui como avaliação diagnóstica e não contribui significativamente para a qualidade da educação paranaense, pois, a partir de sua implementação, houve: estreitamento do currículo, desvalorização da aprendizagem real dos alunos e valorização de resultados quantitativos/índices; pressão, vigilância, controle sobre o trabalho docente e bonificações ou punições.

Palavras-chave: Avaliações externas; Prova Paraná; Ensino de Biologia.

Abstract

This article aims to analyze the advances, contradictions, and tensions of the Prova Paraná (Paraná Exam) in Biology teaching and teaching practice. It is a qualitative research study involving 29 Biology teachers from the Regional Education Center of Ponta Grossa (Paraná), who responded to a questionnaire and a semi-structured interview. The data were analyzed based on the Discursive Textual Analysis methodology, resulting in three

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

categories, which reveal that the Prova Paraná entails constant pressure and the replacement of scientific, cultural, and pedagogical knowledge with statistics. In the teachers' perception, it does not constitute a diagnostic assessment and does not contribute significantly to the quality of education in Paraná, since its implementation has led to: curriculum narrowing, the devaluation of students' real learning, and the prioritization of quantitative results/indexes; pressure, surveillance, and control over teaching practice, as well as bonuses or punishments.

Keywords: External assessments; Paraná test; Biology teaching.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar los avances, contradicciones y tensiones de la Prova Paraná (Prueba Paraná) en la enseñanza de la Biología y en el trabajo docente. Se trata de una investigación cualitativa en la que participaron 29 profesores de Biología del Núcleo Regional de Ponta Grossa, Paraná, quienes respondieron a un cuestionario y a una entrevista semiestructurada. Los datos construidos se analizaron con base en la Metodología del Análisis Textual Discursivo, originándose tres categorías en las que se revela que la Prova Paraná conlleva una presión constante y la sustitución del saber científico, cultural y pedagógico por estadísticas. En la percepción de los profesores, esta no se constituye como una evaluación diagnóstica y no contribuye significativamente a la calidad de la educación paranaense, ya que, a partir de su implementación, se produjo: un estrechamiento del currículo, la desvalorización del aprendizaje real de los alumnos y la valorización de resultados cuantitativos/índices; presión, vigilancia y control sobre el trabajo docente, además de bonificaciones o castigos.

Palabras-clave: Evaluaciones externas; Prueba Paraná; Enseñanza de la Biología.

INTRODUÇÃO

A Avaliação Educacional em Larga Escala (ALE), aplicada a uma grande população estudantil, tem como objetivo dimensionar os níveis de proficiência em determinadas áreas do conhecimento, tornando-se um importante componente de monitoramento da educação (Freitas, 2018). Nesse sentido, a ALE tem ganhado cada vez mais espaço no contexto brasileiro, sofrendo grande influência, principalmente, dos Organismos Internacionais (OI). Frente a um forte movimento de internacionalização, orquestrado pelas agendas e interesses internacionais, o *design* das avaliações em larga escala no Brasil(re)modela-se a partir da necessidade da elevação e integração de parâmetros e metas nacionais e internacionais (Freitas, 2018). Nos últimos anos, em uma onda crescente, estados e municípios têm criado seus próprios sistemas de avaliação. O mapeamento realizado por Machado, Alavarse e Arcas (2015) elencou, à época, a

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

existência de Sistemas Estaduais de Avaliação em 19 estados brasileiros. Em uma atualização recente, Machado e Arcas (2024) identificaram uma ampliação desse número para 24 estados.

Nesse panorama, o Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), atualizou seu sistema de ALE com a Prova Paraná (PP). Essa avaliação, aplicada desde 2019, tem se desenhado a partir de contornos, influências, interesses e efeitos dos OI, refletidos diretamente no chão da escola e no sistema, como também acontece em âmbito nacional.

O protagonismo das avaliações em larga escala, nas atuais políticas de regulamento e monitoramento da educação no Brasil, tem respaldado e fortalecido a incidência de mecanismos de responsabilização educacional (Brandalise *et al.*, 2020; Schneider; Nardi, 2015; Schneider, 2019). O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em âmbito nacional, e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em âmbito internacional, funcionam como instrumentos centrais de responsabilização, monitorando a qualidade da educação básica com vistas à orientação de políticas públicas e à alocação de recursos. Essa dinâmica gera pressão por resultados (performatividade), produzindo consequências que variam de bonificações a penalizações e influenciam tanto a gestão escolar quanto o trabalho docente.

Nesse sentido, argumenta-se que a avaliação das políticas educacionais vai muito além de uma dimensão técnica, pois envolve dimensões políticas, ideológicas, econômicas e pedagógicas, e que para avaliar uma política numa perspectiva crítica é imprescindível a participação dos atores envolvidos. Diante disso, o presente texto integra uma pesquisa mais ampla, que busca compreender a Prova Paraná (PP) como viabilizadora da qualidade na educação pública paranaense e, neste artigo, analisa os avanços, as contradições e os tensionamentos da PP no contexto do ensino de Biologia e do trabalho docente.

Desse modo, o texto organiza-se em quatro seções, além da introdução: referencial teórico; discussão sobre as relações entre o ensino de Biologia e a Prova Paraná (PP); procedimentos metodológicos; e considerações finais, seguidas das referências que fundamentam o estudo.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

PROVA PARANÁ NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BOURDIEUSIANA

Para compreender os efeitos e as contradições da PP, é necessário recorrer a referenciais teóricos que elucidem os processos de reprodução e de legitimação das desigualdades no campo educacional. A teoria social de Pierre Bourdieu, ao oferecer conceitos como *habitus*, capital, violência simbólica e poder simbólico, possibilita a análise crítica de como a PP, inserida no contexto das avaliações em larga escala, atua não apenas como medida de aprendizagem, mas também como dispositivo de regulação simbólica que reforça hierarquias e naturaliza desigualdades.

Conforme observa Werle (2011), as avaliações em larga escala consolidaram-se como instrumentos centrais das políticas educacionais. Machado e Alavarse (2014) ressaltam que, embora tenham assumido papel estratégico, permanecem tensões relativas quanto à definição da qualidade escolar nas ALE. Essa observação evidencia que, embora as avaliações tenham sido incorporadas como instrumentos estratégicos de gestão educacional, sua legitimidade ainda se encontra em disputa.

Em consonância, Horta Neto (2010) adverte que os resultados não devem ser interpretados de forma isolada, sob pena de se reduzir a complexidade da educação a números descontextualizados. Oliveira, Pereira Junior e Horta Neto (2025) defendem uma concepção de qualidade que transcenda os testes cognitivos, articulando dimensões pedagógicas, sociais e culturais invisibilizadas pelos exames padronizados. Essa crítica dialoga com Welter e Werle (2021, p. 445), que enfatizam: “[...] tais processos acabam por invisibilizar dimensões importantes da prática pedagógica, ocultando aspectos que não são mensurados pelos testes”. As autoras explicam que, ao privilegiar apenas os resultados quantificáveis, corre-se o risco de desconsiderar elementos fundamentais da experiência educativa, tais como as interações em sala de aula, os projetos coletivos e as práticas inovadoras que não se traduzem em indicadores estatísticos.

Nesse sentido, alertam que a lógica avaliativa dominante pode reforçar uma concepção restrita de qualidade, centrada em desempenhos cognitivos, em detrimento de uma compreensão mais abrangente e humanizada da educação. Em consonância,

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

Schneider e Nardi (2013, 2019) ressaltam que a concepção de qualidade da educação no Brasil foi se transformando ao longo das décadas, especialmente a partir dos anos 2000, quando o governo federal passou a adotar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como parâmetro oficial.

Os autores destacam que as avaliações em larga escala carregam tensões teórico-epistemológicas, uma vez que traduzem concepções distintas de qualidade e de finalidade da educação e, ao mesmo tempo, geram mecanismos de prestação de contas e responsabilização, influenciam políticas educacionais e contribuem para a redução da qualidade educacional a índices meramente estatísticos. Para eles, “A qualidade da educação não pode ser reduzida a índices numéricos. Ela envolve dimensões sociais, culturais e políticas, mas o IDEB, ao articular fluxo escolar e desempenho em avaliações externas, tornou-se referência nacional e estratégia de *accountability*.” (Schneider; Nardi, 2013, p. 66).

Depreende-se do argumento dos autores que a avaliação, ao ser vinculada a processos de responsabilização, desloca seu caráter diagnóstico para uma função regulatória, intensificando desigualdades entre escolas e sistemas e, ao mesmo tempo, legitimando políticas de responsabilização, ranqueamento entre escolas e premiação pelo alcance de metas e resultados previamente estabelecidos. Além disso, constata-se, no cotidiano das escolas, uma forte tensão entre o currículo prescrito e o currículo induzido pelas avaliações, em que os conteúdos não contemplados nos exames tendem a ser secundarizados. Esse processo gera a prática de ensinar para o teste, na qual disciplinas e saberes não avaliados são marginalizados.

As avaliações em larga escala passam, assim, a ser utilizadas como instrumentos de controle e bonificação, em vez de ferramentas diagnósticas voltadas à melhoria da aprendizagem dos estudantes. Nesse cenário de controle e regulação nos contextos escolares, gestores e professores enfrentam controvérsias acerca de como utilizar os resultados das avaliações externas de modo a não reduzir o currículo ao que é mensurado nos testes (Alavarse; Chappaz; Freitas, 2021).

A teoria social de Pierre Bourdieu oferece um conjunto de conceitos fundamentais para compreender de que modo as desigualdades sociais se reproduzem e se legitimam

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

por meio das avaliações em larga escala. Entre os conceitos centrais destacam-se *habitus*, campo, capital (econômico, cultural, social e simbólico), violência simbólica e poder simbólico. Esses conceitos possibilitam a análise crítica das políticas de avaliação em larga escala, como a PP, bem como das políticas de responsabilização educacional a elas associadas.

O conceito de *habitus* é fundamental para compreender os limites da avaliação em larga escala. Como afirma Bourdieu (2007, p. 178), “o *habitus*, produto da história, produz práticas individuais e coletivas, portanto história, de acordo com os esquemas engendrados pela história”. De modo semelhante, Bourdieu e Passeron (1975, p. 45) destacam que “o *habitus* escolar é inculcado de modo a parecer natural, mas é resultado de uma longa história de imposições e aprendizagens”.

Na PP, parte-se do pressuposto de que todos os estudantes possuem condições semelhantes de responder às questões propostas no teste. No entanto, os *habitus*, constituídos por origens sociais distintas, práticas culturais específicas e modos de linguagem variados, influenciam diretamente o desempenho escolar. Dessa forma, a avaliação tende a privilegiar estudantes cujos *habitus* se aproximam da cultura escolar dominante, ao mesmo tempo em que invisibiliza outros repertórios culturais.

A lógica da avaliação em larga escala também se relaciona às diferentes formas de capital. O capital econômico assegura o acesso a melhores condições de estudo, materiais e apoio, refletindo-se em melhores resultados. O capital cultural, expresso nas competências escolares, favorece aqueles que tiveram maior exposição a práticas de leitura, à linguagem formal e ao repertório cultural. O capital social, por sua vez, possibilita que escolas com redes de apoio comunitário mobilizem recursos para melhorar o desempenho. Por fim, os bons resultados conferem capital simbólico, legitimando o prestígio das escolas e dos professores perante a comunidade escolar e a SEED/PR, reforçando hierarquias no campo educacional.

Nesse processo, emerge a violência simbólica, “aquela que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e dos que a exercem, na medida em que ambos estão estruturados segundo as mesmas categorias de percepção” (Bourdieu, 2011, p. 7). Essa violência manifesta-se na imposição de padrões de excelência baseados em uma cultura

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

escolar dominante, de modo que a PP naturaliza desigualdades ao avaliar estudantes de contextos populares segundo critérios que não refletem seus repertórios culturais.

As políticas de responsabilização intensificam esse mecanismo ao responsabilizar escolas e professores pelos resultados nas avaliações, ocultando as condições estruturais que influenciam o desempenho escolar. Assim, o Estado exerce seu poder simbólico, entendido como “esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 2011, p. 8), impondo categorias de percepção e padrões de qualidade aceitos como legítimos, ainda que estes reproduzam hierarquias sociais.

A discussão teórica desta seção evidencia que as avaliações em larga escala, embora legitimadas como instrumentos de diagnóstico e gestão da qualidade educacional, operam também como dispositivos de regulação política e simbólica. No caso da PP, percebe-se que sua função ultrapassa a dimensão pedagógica ao articular-se com mecanismos de prestação de contas, responsabilização e bonificação, deslocando o caráter diagnóstico para uma lógica de controle e regulação.

Essa constatação dialoga com Alavarse e Machado (2014), Horta Neto (2010), Schneider e Nardi (2013, 2019) e Werle (2011), que apontam para as tensões e limites da avaliação como medida de qualidade, bem como com Oliveira, Pereira Junior e Horta Neto (2025) e Welter e Werle (2021), que alertam para a invisibilização de dimensões culturais e pedagógicas não mensuradas pelos testes. Essas reflexões teóricas permitem compreender a PP como dispositivo que articula dimensões pedagógicas e políticas, mas torna-se imprescindível observar seus efeitos concretos sobre áreas específicas do currículo, como a Biologia que é objeto da pesquisa que originou este artigo.

A BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: DAS NORMATIVAS AOS DESCRITORES DA PROVA PARANÁ

A implementação da reforma do Novo Ensino Médio (NEM) na rede pública do estado do Paraná, nos anos de 2024-2025, caracteriza-se por um período de adequações e ajustes normativos em resposta às mudanças na legislação federal. Esse cenário é marcado pela transição e pela consolidação de um modelo curricular cujo objetivo é

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

equilibrar a Formação Geral Básica (FGB) com a flexibilização dos Itinerários Formativos (IF), conforme estabelecido pela Lei Federal nº 13.415/2017 e suas alterações a partir da Lei 14.945/2024.

A partir da reforma de 2024, as alterações determinam que a FGB concentre 2.400 horas do Ensino Médio (EM), enquanto os IF, antes responsáveis por 1.200 horas, reduziram sua carga horária para 600 horas ao longo dos três anos. Esperava-se, portanto, que disciplinas que tiveram sua carga horária reduzida voltassem a compor o currículo com a mesma carga horária que possuíam antes da Lei nº 13.415/2017.

Porém, dentre os avanços, contradições e tensionamentos, cabe destacar que, mesmo após a Nova Reforma do EM, os componentes curriculares da área de Ciências da Natureza (CN) não tiveram expansão de sua carga horária, o que reafirma os desafios dos estudantes na preparação para a PP. Isso porque, a partir da Lei nº 13.415/2017, ocorreu uma expressiva diminuição de carga horária dos componentes curriculares, como a Biologia, o que tem provocado esvaziamento curricular e um aprofundamento de desigualdades educacionais entre o ensino público e o privado.

O modelo curricular adotado no Paraná a partir de 2026, segundo o Art. 12 da Deliberação CEE/PR nº 03/2025, organiza-se “a partir da articulação e integração entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs), como também o Itinerário Formativo de Educação Técnica e Profissional”. Assim, passaram a compor a FGB os seguintes componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Matemática, Educação Financeira, Educação Digital e Computação (Programação e IA), Física, Química e Biologia, totalizando 2.400 horas, distribuídas, em 800 horas anuais ao longo dos três anos do EM (Paraná, 2025a).

Já para os IFAs, estão previstos Projetos Integradores, a serem desenvolvidos em três componentes curriculares, articulados à FGB e à área do itinerário formativo. Para a área de Ciências da Natureza (CN), constam Projetos Integradores e Projeto de Vida, que deverão ser desenvolvidos de forma transversal, não mais como componente curricular específico.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

A nova matriz curricular do EM regular do PR contempla as alterações previstas na Lei nº 14.945/2024 com o aumento da carga horária para 2.400h na FGB. No entanto, os componentes curriculares da área de CN não foram contemplados dentro dessa expansão de carga horária. A opção do estado do PR foi incluir, na FGB, disciplinas como Educação Digital e Computação (Programação e IA), além de ampliar a carga horária de componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática.

Para o componente curricular de Biologia, em relação às matrizes anteriores (2024/2025), a carga horária semanal permaneceu a mesma (duas aulas semanais), havendo alteração apenas na distribuição entre as séries. Agora as aulas concentram-se na 1ª e na 3ª série, o que anteriormente estava delimitado para a 1ª e 2ª série. Ainda no campo das contradições e tensionamentos, o ensino de Biologia, ao mesmo tempo em que perde espaço na escola, permanece contemplado na matriz de referência da Prova Paraná (PP) como um dos componentes da área de CN.

A PP, integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), desde 2019, tem como principal objetivo aferir as habilidades e competências dos alunos que realizam a prova, aplicada trimestralmente às turmas do 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) e da 1ª à 3ª/4ª série do Ensino Médio/Educação Profissional. Os descritores que compõem as Matrizes de Referência de cada ano descrevem as habilidades consideradas essenciais para o desenvolvimento dos estudantes ao longo das etapas de escolarização e utilizam como referência o Currículo da Rede Estadual e o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018).

Em seu início, a PP abrangia apenas os componentes curriculares de Português e Matemática; contudo, em 2020, os demais componentes também passaram a ser avaliados, em duas etapas. A primeira etapa contempla Português e Matemática; na segunda, são avaliados os demais componentes curriculares, incluindo Língua Inglesa e alguns itinerários do Novo Ensino Médio, como Pensamento Computacional e Educação Financeira (Paraná, 2025).

Rememorando a crítica de Luckesi (2018) à pedagogia do exame, a avaliação do desempenho dos estudantes no Paraná desenha-se a partir de descritores de avaliações

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

externas, como a PP, alinhados à matriz de referência do SAEB. Desse modo, pode-se considerar que os descritores da PP são, frequentemente, mais específicos e detalhados, funcionando como um ‘recorte ampliado’ das habilidades avaliadas pelo SAEB (Paraná, 2025).

Cada descritor traduz competências e conteúdos da matriz curricular em forma de habilidades, ou seja, cada descritor indica o que o estudante deve saber ou realizar, conforme o que é exigido. Cada código do descritor é representado por letras e números: a letra D caracteriza a identificação padrão para todos os descritores, enquanto o número que acompanha a letra identifica uma habilidade específica dentro da matriz de referência. Tanto as letras quanto os números podem alterar conforme as diferentes habilidades previstas no currículo (Paraná, 2025). O Quadro 1 representa os descritores de Biologia da 1ª e da 2ª Edição da PP de 2025 (1ª e 2ª série do EM).

Quadro 1: Descritores de Biologia - 1ª e 2ª Edição da PP 1ª e 2ª série (2025)

DESCRITORES 1ª Série – 1ª edição	
D18	Analisar o papel de diferentes grupos de nutrientes na saúde do ser humano.
Hd02	Analisar condições da Terra primitiva que favoreceram o surgimento da vida.
D30	Analisar teorias sobre a origem da vida no planeta.
Hd04	Reconhecer níveis de organização dos seres vivos.
Hd06	Identificar tipos e/ou estruturas celulares com base em sua organização e/ou funcionamento.
DESCRITORES 2ª série – 1ª edição	
D38	Reconhecer, por meio de suas características morfofisiológicas, diferentes filos de invertebrados.
Hd04	Reconhecer níveis de organização dos seres vivos.
Hd19	Identificar bactérias, fungos, protistas e/ou vírus a partir de descrições de suas características e/ou atividades.
Hd20	Identificar seres vivos do reino Plantae quanto às suas características morfofisiológicas e/ou atividades.
Hd31	Identificar características de animais vertebrados.
Hd23	Identificar viroses que acometem a espécie humana.
DESCRITORES 1ª Série - 2ª Edição	
D18	Analisar o papel de diferentes grupos de nutrientes na saúde do ser humano.
D32	Compreender conceitos básicos de genética.
D49	Identificar tipos e/ou estruturas celulares com base em sua organização e/ou funcionamento.
Hd06	Compreender o processo de replicação do DNA e/ou funcionamento.
Hd07	Compreender processos de divisão celular.
Hd08	Compreender o processo de replicação do DNA e/ou de síntese proteica.
DESCRITORES 2ª Série - 2ª Edição	
D23	Compreender o processo de evolução biológica.
D32	Compreender conceitos básicos de genética.
Hd21	Interpretar situações relacionadas à transmissão de características hereditárias envolvendo a 1ª e/ou 2ª lei de Mendel.
Hd22	Compreender o sistema de classificação biológica.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

Hd31 | Identificar características de animais vertebrados.

Fonte: Paraná (2025).

Esses descritores evidenciam que a avaliação do componente curricular de Biologia está fortemente orientada para conteúdos como genética, biologia molecular e hereditariedade, evolução e classificação biológica, em detrimento de habilidades voltadas aos conteúdos de ecologia, botânica e fisiologia, por exemplo. Pode-se considerar que há ênfase em compreender processos, sistemas e conceitos específicos. Essa abordagem avaliativa reforça a necessidade de um ensino de Biologia mais contextualizado, que desenvolva nos estudantes maior capacidade de investigação científica e de compreensão das implicações sociais e ambientais do conhecimento biológico, conforme propõe a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Se, por um lado, os descritores têm ganhado cada vez mais espaço no currículo paranaense; por outro, é essencial compreender como os(as) professores(as) de Biologia percebem e vivenciam essas exigências em sua prática pedagógica, como se discutirá nas próximas seções.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo de caso (Yin, 2015), de caráter qualitativo, fundamenta-se nas análises dos dados de uma pesquisa mais ampla, aprovada no Comitê de Ética sob o CAAE: 7410402361000010105, que teve a participação de pedagogas e professores(as) de Biologia do Núcleo Regional de Ponta Grossa (NRE/PG). Neste artigo, o foco recai sobre as perspectivas apresentadas pelos professores desse componente curricular, atuantes no Ensino Médio, dos quais 21 responderam a um questionário (Q) e oito participaram de entrevistas semiestruturadas (E), realizadas individualmente, de forma *online*, totalizando 29 professores. A aplicação do questionário ocorreu entre o segundo semestre de 2024 e o primeiro semestre de 2025. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2025.

No questionário, foram abordadas questões específicas sobre a PP: (a) o trabalho docente a partir da implementação da PP (influências, interferências e uso dos resultados para o planejamento, entre outros); (b) a percepção sobre os objetivos da PP; (c) as

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

percepções sobre as contribuições da PP para a qualidade da educação paranaense; e (d) as percepções sobre o modelo da PP.

Já o roteiro da entrevista semiestruturada priorizou as percepções acerca de: (a) o papel da PP; (b) a contribuição da PP para a qualidade da educação paranaense; (c) as influências exercidas pelos mecanismos de divulgação e pelas bonificações a partir dos resultados da PP; (d) as cobranças sobre o desempenho dos estudantes; (e) a escolha curricular e o planejamento das aulas; (f) as implicações da plataformização do ensino; e (g) a relação entre PP e aprendizagem.

A partir desses instrumentos, os dados construídos foram analisados com base na metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016). A ATD constitui-se como um processo de construção e auto-organização, permitindo que novas compreensões despontem a partir dos textos e discursos analisados. Para tanto, parte-se de um processo recursivo, composto por três elementos essenciais: unitarização, categorização e metatexto. Esse processo é cíclico, o que significa que os momentos de análise podem ser realizados de forma contínua e há sempre um caminho de idas e voltas em cada um dos elementos.

O ciclo da ATD realizado nesta pesquisa está explicitado na sequência, com as evidências apresentadas pelos excertos mais característicos de cada uma das Unidades de significado (U1, U2) e nas Categorias de análise (C1, C2, C3). Os participantes da pesquisa são identificados por códigos que resguardam suas identidades (P1Q–P21Q, referentes aos professores respondentes do questionário, e P1E–P8E, referentes aos professores participantes da entrevista).

A PROVA PARANÁ DE BIOLOGIA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) ATUANTES NO ENSINO MÉDIO

Categoria 1 - Prova Paraná: percepção crítica da política educacional

Nesta categoria, estão as unidades de significado que indicam a percepção docente sobre a política educacional vigente com a PP, a partir do entendimento sobre suas contribuições e sobre o modelo implementado. Assim, na U1 da C1, os excertos indicam

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

a percepção dos professores a respeito da contribuição da PP para a qualidade da educação paranaense. Nesse contexto, identificam-se dois grupos de docentes: aqueles que consideram que a PP contribui para a qualidade da educação e aqueles que defendem o contrário:

Sim. Reforça os conteúdos e de certa forma auxilia na memorização e treinamento dos alunos para provas escritas e digitais (P5Q).

Em partes. É um meio de eles praticarem a realização de provas gerais desde cedo, como uma prévia de vestibular (P20Q).

Nota-se que, entre os professores que acreditam que a PP contribui para a qualidade da educação paranaense, emerge um discurso relacionado a modelos de provas com os quais os estudantes poderão vir a ter contato no futuro, como forma de ampliar suas possibilidades de acesso à universidade, por exemplo. Para os professores que percebem o oposto, os excertos indicam uma preocupação com a qualidade revelada pelo avanço nas aprendizagens:

[...] a minha leitura, a respeito da Prova Paraná, é que é uma avaliação que tem como principal intuito produzir índices. Artificializar índices (P2E).

[...] o que eu sinto, na realidade, é uma cobrança para você atingir uma meta dentro da Prova Paraná. E não, ela como uma ferramenta, para a gente melhorar a aprendizagem (P8E).

Acredito que a Prova Paraná atrasa o processo de ensino de aprendizagem de qualidade, de maneira que os alunos não aprendem e apenas reproduzem (P11Q).

Essas percepções podem ser complementadas com os excertos que dizem respeito à concordância ou não com o modelo avaliativo da Prova Paraná, que efetivam a U2. Da mesma forma, há os que acreditam que o modelo é adequado e os que pensam o contrário: “Sim, é uma forma de avaliação dos alunos” (P18Q); “Sim, atinge objetivo ao gerar indicadores” (P19Q).

Entre os docentes que concordam com essa perspectiva, segundo os professores P18Q e P19Q, destaca-se a ênfase no papel avaliativo da PP e na geração de indicadores educacionais pautados em metas e resultados. Em sentido contrário, a maioria dos professores manifestou discordância em relação ao modelo da PP:

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

Não, pois ela não avalia todos os tipos de aprendizagem e não está adaptada às necessidades de todos os estudantes (P13Q).

Não, pois não acredito que habilidades e competências sejam desenvolvidas em sala por aulas “padronizadas”. Muitos conteúdos que são cobrados na prova às vezes nem são trabalhados em sala porque não dá tempo (P11Q).

Acredito que deveria ser feita conforme os conteúdos que o professor trabalhou. Pois muitas vezes, é cobrado conteúdos que ainda não foram trabalhados em sala de aula (P5Q).

Esses argumentos assinalam que, além do modelo da PP não contribuir de forma significativa para a melhoria da educação paranaense, há padronização e desvalorização do trabalho que é realizado no chão da sala de aula.

Categoria 2 - Prova Paraná: alcance dos objetivos da política de avaliação em larga escala

Nesta categoria, agrupam-se as unidades de significado que dão indícios de que a política de avaliação externa materializada pela PP não alcança seus objetivos, pois há estreitamento curricular, desvalorização da aprendizagem e valorização dos índices.

Na U1 da C2, estão os excertos que assinalam a percepção dos docentes sobre o estreitamento do currículo escolar em decorrência da imposição de determinadas práticas:

[...] infelizmente, conteúdo de Biologia, ali do Ensino Médio, ele é muito curto, as aulas que são separadas, então agora na segunda série, são os grupos de seres vivos, e eles colocam um grupo para cada aula, e é impossível trabalhar as características, a reprodução e doenças em uma aula só (P7E).

[...] como recomendação do NRE deve seguir os conteúdos e os descritores da Prova Paraná (P14Q).

Prioridade aos descritores de menor acerto (P14Q).

[...] porém a cada prova realizada, na disciplina de Biologia são avaliados apenas 6 descritores (P1E).

A U2 da C2 apresenta as percepções sobre o não alcance dos objetivos da PP pela desvalorização da aprendizagem real dos alunos. Assim, podem ser percebidos discursos que enfatizam a ausência de autonomia dos professores e o sentido da prova para os estudantes:

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

Não tenho autonomia para trabalhar com mais ênfase conteúdos que penso serem importantes, como fazia antes da Prova. Não acredito que esteja ocorrendo aprendizagem significativa (P21Q).

[...] ela é meramente para índices sem levar em conta o aprendizado do aluno. Pois muitos respondem qualquer coisa só para terminar, sem ao menos lerem as perguntas pois já estão cansados desses tipos de avaliação que não veem retorno para eles e não como algo que colabore com o avanço do seu aprendizado (P14Q).

Na última unidade da C2, estão os excertos que indicam as percepções do não alcance dos objetivos pela valorização dos resultados quantitativos/índices:

[...] é uma verdadeira farsa, estando somente preocupada em adestrar os educandos e falsear resultados estatísticos (P10Q).

Os resultados são expostos em reuniões pedagógicas, discutidos e os docentes precisam propor ações para melhoria de tais índices (P1E).

[...] se eu não entrego esses números, esse rendimento esperado pela secretaria, eu preciso explicar o porquê, o que que está acontecendo (P2E).

Percebe-se a ênfase nas metas que precisam ser atingidas, gerando pressão por resultados cada vez melhores, dentro da lógica de um ensino baseado em descritores. Tal movimento reitera o estreitamento do currículo e a desvalorização da aprendizagem real dos estudantes, efetivando cada uma das unidades desta categoria.

Categoria 3 - Prova Paraná: responsabilização dos professores sobre os resultados

Nesta categoria, agrupam-se as Unidades de Significado que dizem respeito ao poder estatal e à violência simbólica, manifestados por meio da pressão, da vigilância e do controle sobre o trabalho docente, bem como da responsabilização dos professores pelos resultados.

Assim, a U1 da C3 se efetiva a partir dos excertos que dão indícios da pressão, vigilância e controle sobre o trabalho docente:

Eu me sinto cobrada permanentemente, diariamente, né? E esse, infelizmente, não é um privilégio meu. Todos os professores estão vivenciando essa mesma lógica de cobrança [...] (P2E).

[...] tudo aquilo que a gente aprende, que a gente defende de contexto escolar, de considerar a realidade do aluno, o que ele realmente precisa aprender, vai por água abaixo quando a gente tem uma prova como essa, né? (P7E)

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

[...] eu me sinto medida, avaliada também, porque a gente também está sendo avaliada em função dos resultados que os alunos alcançam nas nossas disciplinas. E se eles têm um rendimento ruim na Prova Paraná, a principal pessoa que vai ser apontada como responsável pelo baixo rendimento sou eu como professora. Você não ensinou direito, você não preparou eles para a prova (P2E).

As cobranças excessivas e o controle do trabalho docente podem ser agravados por bonificações ou punições aplicadas aos professores conforme os resultados alcançados, como evidenciam os excertos que efetivam a U2 da C3:

[...] eu sou uma professora que nunca vai receber essas bonificações, porque apesar das coisas estarem se acirrando cada vez mais, eu ainda continuo praticando um certo nível de desobediência ao sistema, sabe? E isso tem um preço. Isso acaba me cobrando um preço por não seguir religiosamente o que a SEED tem prescrito para a gente. Porque é uma prescrição, né? (P2E).

[...] a bonificação vai estar atrelada ao resultado da prova, não só eu, mas como todos os professores, acredito que vão trabalhar em cima desses conteúdos, e aí vai engessar mais ainda [...] (P3E).

E isso dói na gente, porque a gente às vezes trabalha legal ali dentro da sala de aula, e aí você mostra um trabalho legal, aquilo não é valorizado [...] (P8E).

[...] as escolas com baixa pontuação são penalizadas pelo estado (P9Q).

Com esses excertos evidenciam-se as percepções dos professores sobre a política de avaliação externa do Estado do Paraná, atrelada à pressão, controle, bonificações e punições para aqueles que não são bem pontuados ou que buscam por autonomia para trabalhar além dos descritores. Sendo assim, o conhecimento emergente da pesquisa, ou seja, o metatexto, está sintetizado na próxima seção e integrado as considerações finais deste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da teoria bourdieusiana, muitos aspectos podem ser percebidos ao longo das descrições e dos excertos de cada categoria exposta na seção anterior. A tentativa de reconfiguração do campo educacional pode ser percebida por meio daquilo que a SEED, de forma velada ou mesmo explícita, indica aos professores por meio das metas e bonificações.

Esses aspectos também evidenciam o controle sobre o trabalho docente, a violência simbólica e as disputas entre o capital simbólico *versus* econômico, quando se impõem

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

às escolas *rankings* e a busca por métricas de sucesso (Bourdieu, 2011; Schneider; Nardi, 2013). Na análise dos excertos, ainda é possível encontrar professores que não percebem as interferências atreladas à PP, enraizadas no *habitus* e na subjetividade docente, os quais acreditam que esse é o normal (Bourdieu, 2007; Bourdieu; Passeron, 1975) e que esse é o caminho para a qualidade da educação, sem se atentar para o conceito de qualidade neoliberal propagado pelo Estado (Alavarse; Chappaz; Freitas, 2021).

Assim, os excertos analisados revelam a imposição de “doxa estatal”, construindo e disseminando a concepção de qualidade neoliberal, em que o que importa são os índices numéricos e não aquilo que realmente acontece no contexto real das escolas. O professor acaba aceitando tudo aquilo que lhe é imposto, colocando-se como responsável pelo fracasso do sistema educacional paranaense.

O poder simbólico, revelado na definição do que conta como qualidade, sucesso ou fracasso escolar, evidencia-se nas falas dos professores quando relatam a ideia — muitas vezes “mascarada” — de que a qualidade da educação se resume a índices e descritores. Nos excertos, essa percepção se destaca quando, por exemplo, P2E menciona que a PP tem o intuito de “artificializar índices”.

Tal expressão reforça o poder simbólico (Bourdieu, 2011) em ação: o Estado cria e manipula uma realidade apresentada estatisticamente, que passa a ser aceita como “a verdade” sobre a escola, mesmo que a maioria dos professores tenha consciência de que ela não é real e pode ser forjada ou insuficiente para explicar todo o processo educativo, incluindo as escolas e seus atores, descontextualizando os números (Horta Neto, 2010).

Há claramente um conflito entre autonomia docente e a gestão estatal. Enquanto o Estado tenta controlar aquilo que os professores trabalham em sala de aula, alguns docentes lutam por sua autonomia, revelando o campo em disputa (Bourdieu, 2007). Embora os mecanismos de controle sejam muitos, há professores que ainda lutam por uma contextualização dos conteúdos que acreditam fazer mais sentido para a vida do estudante.

Nesse ponto, reforça-se a teoria de Bourdieu (2007, 2011), que destaca o campo como um espaço de forças, aqui revelado pela tentativa de muitos professores de

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

transcender e se insubordinar ao que lhes é imposto de forma arbitrária. Importa destacar que a partir dos excertos ficam evidentes as tentativas de imposição de um capital burocrático (metas, controle dos conteúdos) sobre o capital cultural e científico dos professores (conhecimento pedagógico do conteúdo e liberdade de seleção, organização e sequência dos conteúdos curriculares).

As regras impostas “esmagam” o professor e o currículo, o saber profissional e o direito à aprendizagem dos conteúdos essenciais, reiterando a violência simbólica (Bourdieu, 2011), que cerceia a autonomia docente e o direito à aprendizagem do estudante. Em relação ao estudante, o estreitamento do currículo é característico dessa violência, pois os professores são “orientados” a trabalhar os descritores que são parte da prova e, principalmente, aqueles com menores índices de acertos (Alavarse, Chappaz e Freitas, 2021), mesmo que esses descritores não incluam todos os conteúdos necessários para o componente de Biologia (Paraná, 2025). Isso revela uma contradição, uma vez que toda a arquitetura do ensino se encontra atrelada aos descritores e habilidades da PP.

Além disso, a violência simbólica se expressa quando o Estado culpabiliza os professores pelos resultados insatisfatórios, desconsiderando toda a gama estrutural que implica no rendimento do estudante (Brandalise *et al.*, 2020) e, com isso, tenta controlar e padronizar o trabalho docente. Aqui ainda se destaca o conceito de diagnóstico da PP, invertido em valores e utilizado como instrumento de controle e punição.

Destaca-se, ainda, o *habitus* docente, considerando-se aqui o conjunto de disposições que o professor adquiriu ao longo de sua formação e da carreira (Bourdieu, 2011): há um choque entre aquilo que o professor acredita ser o ensino de forma adequada e o que é exigido pelo sistema. Para ilustrar, retomam-se os excertos que indicam a sobrecarga de trabalho e a tentativa de manter a integridade e a identidade docente, “burlando” o sistema e indo além daquilo que é proposto.

A luta por reconhecimento (capital social) passa a ser atrelada a bonificações (capital econômico). A maioria dos professores revela percepções sobre a ilegitimidade de se caracterizar como reconhecimento o alcance de índices (que podem ser forjados) em detrimento da verdadeira qualidade sobre o processo de ensino e aprendizagem,

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

reiterando-se a concepção restrita de qualidade imposta pelo Estado (Welter; Werle, 2021; Alavarse, Machado, 2014).

Neste sentido, observa-se que, nas percepções dos professores participantes da pesquisa, a PP não se constitui como avaliação diagnóstica e não revela contribuições significativas para a qualidade da educação paranaense (C1), visto que a partir dela há: estreitamento do currículo, desvalorização da aprendizagem real dos alunos e valorização de resultados quantitativos/índices (C2); pressão, vigilância, controle sobre o trabalho docente e bonificação ou punições (C3).

Sob a perspectiva bourdieusiana, torna-se evidente que a avaliação privilegia determinados *habitus* e capitais, invisibilizando repertórios culturais diversos e naturalizando diferenças sociais como se fossem simples resultados de desempenho individual. A violência simbólica manifesta-se na imposição de padrões de excelência baseados na cultura escolar dominante, enquanto o poder simbólico do Estado legitima tais padrões como universais e necessários.

Pode-se afirmar que a PP caracteriza-se como um instrumento de regulação e controle da prática docente, em busca de melhorias nos *rankings* e índices educacionais. Nesse sentido, configura-se como uma espécie de preparação para as ALE que compõem os indicadores educacionais nacionais e internacionais. Portanto, a PP exemplifica de maneira paradigmática a contradição central das políticas avaliativas contemporâneas: ao mesmo tempo em que se apresenta como instrumento voltado à melhoria da aprendizagem, consolida-se como prática de reprodução simbólica das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M.; CHAPPAZ, R. O.; FREITAS, P. F. Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 13-32, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p250-275>.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDALISE, M. Â. T. (org.). **Avaliação educacional: interfaces, conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. Disponível em: <https://www.editora.uepg.br/gratis/avaliacao-educacional-interfaces-de-conceitos-terminos-e-perspectivas>. Acesso em: 27 fev. 2026.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i227.604>.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41601>. Acesso em: 24 fev. 2026.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63800>. Acesso em: 10 fev. 2026.

MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: revisitando contornos e evidenciando tendências. **Revista de Administração Educacional**, [S. l.], v. 15, p. 92-106, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/263642>. Acesso em: 10 fev. 2026.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A.; HORTA NETO, J. L. Qualidade da educação básica: para além dos testes cognitivos em larga escala. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 55, e11295, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531411295>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED/PR, 2018.

PARANÁ. **Prova Paraná**. 2025. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta n.º 015/2025** – DEDUC/DPGE/SEED. Dispõe sobre a matriz curricular do ensino médio da rede estadual de ensino do Paraná. Curitiba: SEED/PR, 2025.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica. **Revista Brasileira de Política e**

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n3.15655

Administração da Educação, [S. l.], v. 29, n. 1, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol29n12013.42819>.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 58-74, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>. Acesso em: 9 fev. 2026.

SCHNEIDER, M. P. Dispositivos de accountability na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 469-493, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2019000100469&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 fev. 2026.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. **Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí: Unijuí, 2019.

WELTER, C. B.; WERLE, F. O. C. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 441-460, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802542>.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-793, out./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003>.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.